

Prenzel, Annedore

Gesamtschule - Schule der Vielfalt

Die Deutsche Schule 87 (1995) 4, S. 408-420



Quellenangabe/ Reference:

Prenzel, Annedore: Gesamtschule - Schule der Vielfalt - In: Die Deutsche Schule 87 (1995) 4, S. 408-420 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-311002 - DOI: 10.25656/01:31100

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-311002>

<https://doi.org/10.25656/01:31100>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

87. Jahrgang 1995 / Heft 4

Offensive Pädagogik

404

Andreas Flitner und Klaus Klemm:

Unternehmensberater machen Schulpolitik

In der Not der öffentlichen Haushalte droht das betriebswirtschaftliche Denken die pädagogische Phantasie mehr und mehr zu begrenzen. Dagegen wird hier – offensiv – auf Sachverhalte aufmerksam gemacht, die den Blick auf die Notwendigkeiten der Reformentwicklung wieder freisetzen können.

Annedore Prengel

Gesamtschule – Schule der Vielfalt

408

Die pädagogische Schlüsselfrage, wie sich Gleichheit und Verschiedenheit zueinander verhalten, fordert insbesondere die Gesamtschulen heraus. Die „Pädagogik der Vielfalt“ zielt auf die bewußt gewollte Arbeit mit heterogenen Lerngemeinschaften, in denen nicht mehr ein Teil der SchülerInnen systematisch zu „schlechten“ SchülerInnen gemacht wird. Wie keine andere Schulform treibt die Gesamtschule als Schule der Vielfalt jene Reformentwicklung voran, der sich das Bildungswesen auf Dauer nicht wird entziehen können.

Ludwig Duncker

Mit anderen Augen sehen lernen

421

Zur Aktualisierung des Prinzips der „Mehrperspektivität“

Angesichts der „Vielfalt“, die sich in vielen Dimensionen unserer Lebenswelt mehr und mehr entfaltet, sollten Kinder frühzeitig lernen können, mit verschiedenen „Perspektiven“ umzugehen und ihre eigene Sicht der Dinge zu erarbeiten. Unter dem Konzept der Mehrperspektivität“ (Giel/Hiller 1974 ff.) kann ein solcher Prozeß unter erkenntnistheoretischen, philosophischen, strukturalistischen sowie politischen Aspekten didaktisch produktiver gestaltet werden als in einigen aktuellen Konzepten der Schultheorie, von denen der Autor sich kritisch abgrenzt.

Martin Baethge

Gesellschaftlicher Strukturwandel und das System Schule

434

Widersprüche der (bildungs-)politischen Entwicklung

Spätestens seit den 60er Jahren haben sich die ökonomischen, politischen und sozialen Rahmenbedingungen der Bildungspolitik stark verändert, ohne daß die Schule darauf angemessen reagiert hätte. In sechs Thesen wird diese Widersprüchlichkeit zwischen Schule und Gesellschaft verdeutlicht. Es wird erkennbar, wie notwendig eine entsprechend weitgehende Reform der Schule wäre – aber zugleich wird deutlich, daß eine solche Politik nicht einmal im Ansatz vorhanden ist.

Herbert Kastner

Entwicklungsaufgaben der Schulreform

443

Neue Herausforderungen für die Gesamtschulen

Die Gesamtschulen können durchaus auf ihre bisherigen Entwicklungen stolz sein, weil in vielen Bereichen eine gute Entwicklungsarbeit geleistet worden ist. Aber angesichts der veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen steht die Schule vor neuen Herausforderungen, denen die Gesamtschulen am besten gewachsen sein dürfen.

Ulf Preuss-Lausitz

Private und Freie Schulen – besser als die öffentliche Schule?

447

Zur Privatisierung des Bildungswesens in den neunziger Jahren

Immer wieder und mit eher wachsender Intensität wird in der Öffentlichkeit gefragt, ob es nicht möglich sein könnte, einige Probleme des öffentlichen Schulwesens dadurch zu lösen, daß man den privaten Schulen einen größeren Raum gibt. – Bevor man sich so entscheidet, sollte allerdings bewußt sein, wie es sich mit diesen „Alternativen“ tatsächlich verhält. Manches Merkmal dieser Institutionen dürfte eher zu Skepsis Anlaß geben!

Horst Dichanz

Die Finanzautonomie öffentlicher Schulen

463

Die Schulen der USA zwischen privater und öffentlicher Finanzierung

In den USA ist eine Entwicklung zu beobachten, die dazu führt, daß die öffentlichen Schulen nicht mehr – wie bisher – in erster Linie durch kommunale Grundsteuern, sondern zunehmend durch Verbrauchssteuern finanziert und überhaupt immer mehr als eine „private“ Angelegenheit gesehen werden. Gleichzeitig werden den Schulen immer mehr Aufgaben zugemutet, ohne sie in die Lage zu versetzen, diese auch bewältigen zu können. Die erkennbaren Folgen geben zu Besorgnis Anlaß.

Jörg Schlömerkemper

Von der Koedukation zur Kooperation

474

Statt gemeinsamer Belehrung konstruktive Lernarbeit

In der Koedukationsdebatte scheint es schwierig zu sein, eindeutige Lösungsperspektiven zu finden, die unter allen Bedingungen „richtig“ sind. Dies könnte daran liegen, daß die Betroffenen unterschiedliche Erfahrungen und Erwartungen haben. Lehren und Lernen sollte deshalb so arrangiert sein, daß solche Antinomien transparent werden und eine neue Verbindlichkeit entwickelt werden kann.

Nicht mehr die Jungen, sondern die Mädchen sind in der Schule bevorzugt – die „kleinen Helden“ sind immer deutlicher „in Not“. Eine wirksame Mädchenerziehung muß folglich durch eine sinnvolle Jungenpädagogik ergänzt werden. Der Beitrag begründet diese Forderung und gibt für die praktische Umsetzung bedenkenwerte Anregungen.

Hans-Eberhard Nuhn

Lehrerbildung in der Sekundarschulwerkstatt

498

Erfahrungen an der Universität/Gesamthochschule Kassel

Offener, schüler- und handlungsorientierter Unterricht erfordert eine Lehrerbildung, die sich nicht auf gutes Zureden beschränkt, sondern entsprechende Arbeitsformen bereits in der Ausbildung erleben läßt. Nach dem erfolgreichen Vorbild der Kasseler Grundschulwerkstatt wurde versucht, eine Werkstatt für die Sekundarstufe einzurichten. Die ersten Erfahrungen sind ermutigend.

Katrín Schaar

Durch Naturerlebnisse zum Naturschutz?

509

Über den Zugang von Kindern zu ihrer natürlichen Umwelt

Daß Kinder zur Natur ein fürsorgliches Verhältnis haben sollen, gilt als selbstverständlich. Bestritten wird hier anhand von Beobachtungen, daß dies am besten durch Naturerlebnisse gefördert werden kann. Alternativ wird dafür plädiert, die Unterschiedlichkeit von Naturerlebnissen reflexiv zu bearbeiten.

Neuerscheinungen:

- Hermann Röhrs: Gesammelte Schriften. (JöS)
- Hans-Martin Stimpel: Krieg, Bildung, Überleben. (JöS)
- Hans-Peter de Lorent: Schule ohne Vorgesetzte. (Andreas Köpke)
- Hans-Christoph Berg: Suchlinien. (Ewald Terhart)
- Hans-Christoph Berg und Theodor Schulze: Lehrkunst. (Ewald Terhart)
- H.-P. de Lorent und G. Zimdahl (Hg.): Autonomie der Schulen. (Andreas Köpke)
- Rolf Gutte: Lehrer – ein Beruf auf dem Prüfstand. (JöS)
- Kathrin Kramis-Aebischer: Stress, ... im Lehrberuf. (BG)
- Lothar Krappmann/Hans Oswald: Alltag der Schulkinder. (BG)
- K. Goetsch und A. Köpke (Hg.): Schule neu denken und gestalten. (JöS)
- Otto Seydel: Zum Lernen herausfordern. (JöS)
- Claus-Günter Frank: Schulreformen an deutschen Auslandsschulen. (JöS)
- H. Muszyński und E. Walterová: Curricula in der Schule: Polen – Tschechische Republik. (JöS)
- M. Löw, D. Meister und U. Sander (Hg.): Pädagogik im Umbruch. (JöS)
- Johanna Barbara Sattler: Der umgeschulte Linkshänder. (JöS)

Liebe AbonnentInnen,

leider sehen wir uns gezwungen, ab 1996 die Bezugspreise dieser Zeitschrift zu erhöhen. Steigende Kosten machen Anpassungen unerlässlich. Ab 1. Januar 1996 kostet das Abonnement DM 85,-, für Studenten DM 75,-. Die Versandkosten betragen künftig DM 8,- im Inland, im Ausland unverändert DM 20,-. Wir hoffen auf Ihr Verständnis.

Juventa Verlag

Gesamtschule – Schule der Vielfalt¹

Kinder und Jugendliche sind gleich und doch verschieden. Je nach Standpunkt und Gesichtspunkt nehmen wir Verschiedenes oder Gleiches an ihnen wahr. Richten wir unsere *Aufmerksamkeit nach Verschiedenem* aus, so werden wir gewahr: Da sind Mädchen und Jungen, sie sind durch unterschiedliche soziale Herkunft geprägt! Sie kommen aus verschiedenen Kulturen! Sie sind Alteingesessene oder – als Einwandernde, Flüchtlinge und Kinder der neuen Bundesländer – extremen Kulturbrüchen unterworfen! Kinder leben arm, ganz selten auch reich und in großer Zahl mittelständisch! Sie können Kinder von Alleinerziehenden, Stiefkinder oder Kinder sein, die bei beiden leiblichen Eltern aufwachsen. Sie sind gepflegte und gehegte Wunschkinder oder – das andere Extrem – abgelehnte oder gar mißhandelte Kinder!

Über diese – keineswegs vollständig aufgezählten – Differenzen hinaus ist jede Schülerin, ist jeder Schüler im je spezifischen Lebenszusammenhang *eine unverwechselbare Einzelpersönlichkeit* geworden mit einzigartigen Beziehungen zur sozialen und materiellen Umwelt. Jedes Kind entwickelt von Anfang an kreativ-einzigartige Weisen, seine Lebenswelt zu begreifen, auf sie einzuwirken und auch selbst Einfluß zu nehmen. Als Jugendliche finden sie sich aber auch in unterschiedlichen Subkulturen zusammen und erfinden Lebensmuster, die die älteren kaum noch verstehen. Aus der Praxis wissen Lehrerinnen und Lehrer, daß jedes Kind auf seine ganz persönliche Weise lernt oder sich auf je persönliche Weise dem schulischen Lernen verweigert. Lernniveaus, Lernstile, Lerntempi von Kindern – selbst des gleichen Alters – unterscheiden sich.

Von der *Perspektive der Gleichheit* her rückt ins Blickfeld, wie Kinder und Jugendliche sich ähneln oder gleichen: Sie *alle* gehören der neuen jungen Generation an. Sie *alle* haben die Aufgabe, in ihrer Lebensphase die von Erwachsenen geprägte Umwelt kennenzulernen und einen eigenen Lebensweg zu entwerfen. Sie alle gestalten, in welcher Form auch immer, Beziehungen zu den Gleichaltrigen ihrer Generation. Ihnen allen ist gemeinsam, daß sie psychisch und physisch und mit ihrem Bildungsstand von Erwachsenen abhängig sind.

Das *Schulsystem* nimmt alle diese so verschiedenen und doch so gleichen Kinder auf, Unterricht hat mit ihnen allen zu arbeiten. Aus dieser Aufgabe ergibt sich eine Schlüsselfrage der Erziehungswissenschaft: Wie kann das

1 Überarbeiteter Vortrag zur Eröffnung des Bundeskongresses der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule in der Gesamtschule Rödinghausen am 25. 5. 1995. – Ich danke Ursula Dörger, Friederike Heinzel, Irmi Weiland und Dieter Weiland für Anregungen und Kritik.

Schulsystem der Vielfalt und der Gleichheit von Schülerinnen und Schülern gerecht werden? Gleichheit und Verschiedenheit sind also einerseits Kategorien, mit denen wir unsere Wahrnehmungen und Analysen strukturieren. Hinzu kommt, daß wir mit diesen Kategorien auch Ziele und Normen von Schulpädagogik und Schulpolitik konstruieren (vgl. Prengel 1993/95).

In der Bundesrepublik Deutschland sind es die *Integrierten Gesamtschulen* und die *Grundschulen*, die in den letzten Jahren auf die erziehungswissenschaftliche Schlüsselfrage nach Gleichheit und Verschiedenheit ihrer Schülerinnen und Schüler ein *einzigartiges Spektrum von Antworten* hervorgebracht haben.

Die *Grundschule* ist heute als Einheitsschule unumstritten. Vor 75 Jahren, zu Beginn der Weimarer Republik, konnte wenigstens sie in einem zähen Ringen dem Widerstand konservativer Parteien und Teilen der Gymnasiallehrerschaft abgetrotzt werden (vgl. Furck 1994, Sandfuchs 1993). Das war der Weimarer Schulkompromiß, dessen Folgen wir bis heute nachhaltig spüren. Sozialdemokraten und Volksschullehrerschaft hatten nicht mehr, aber auch nicht weniger als vier gemeinsame Schuljahre erreicht – ab Klasse 5 wurde weiterhin selektiert ins drei- bzw. viergliedrige Schulsystem hinein.

In der Sekundarstufe haben sich Gesamtschulen wie keine zweite Schulform der Herausforderung von Gleichheit und Verschiedenheit gestellt. Alle anderen Schularten nehmen stets nur einen bestimmten Teil der Schülerschaft auf und versuchen so, die Vielfalt ihrer Schüler und Schülerinnen von vornherein zu kanalisieren und zu begrenzen. Die Gesamtschule, die einzige öffentliche Schulform der Bundesrepublik, die das Wagnis eingeht, sich allen Schülerinnen und Schülern zu stellen. Ihr erklärtes Ziel ist Gleichheit, zumindest Chancengleichheit – ihre Jugendlichen aber sind so verschieden, wie Menschen es nur sein können. Die Gesamtschule setzt Einheit und Vielfalt in Beziehung zueinander, beide Aspekte finden im Sekundarbereich in der heutigen Gesamtschulpädagogik zu einer einzigartigen Gestalt.

Mein Beitrag soll klären, wie eine „Pädagogik der Vielfalt“ im gesellschaftlichen Kontext begründet werden kann und welche Bedeutung sie für die Pädagogik der Gesamtschulen hat.

1. Theoretische Grundlagen und historische Streiflichter

Der Pädagogik der Vielfalt liegt die theoretisch und alltagspraktisch hochinteressante *Spannungsfigur von Gleichheit und Differenz* zugrunde. Sie spielt auch in anderen Lebensbereichen immer dann eine zentrale Rolle, wenn es um Gerechtigkeit geht: In der *Rechtsprechung* zum Beispiel gilt zwar der Gleichheitsgrundsatz: *Ein und dasselbe Gesetz* muß in *verschiedenen Fällen* angewandt werden; zugleich aber kann ein gerechtes Urteil nur gefunden werden, wenn alle individuellen Aspekte des Einzelfalles mit berücksichtigt werden. Generalisierung und Individualisierung sind zentrale Kategorien von Rechtstheorie und Rechtsfindung (vgl. Herberger/Neumann/Rüssmann 1992).

Im *Alltagsleben* haben wir in unendlich vielen Situationen nach Gerechtigkeit zu suchen, wenn wir zufrieden zusammenleben wollen: Wenn Eltern

zum Beispiel ihre Kinder bei Weihnachtsgeschenken gleich behandeln wollen, dann können sie dies in der Regel gerade dadurch tun, daß sie ihren verschiedenen Kindern auch *Verschiedenes* schenken.

Die Beispiele zeigen: *Völlige* Gleichheit oder *völlige* Verschiedenheit anzustreben, wäre in menschlichen Verhältnissen unsinnig. Es muß viel mehr ein Kriterium gefunden werden, im Hinblick auf das Gleichheit gelten soll, und ein anderes, im Hinblick auf das Verschiedenheit gelten soll. Ein sogenanntes *tertium comparationis* kann nur von den beteiligten Menschen bestimmt werden (vgl. mit ausführlichen Literaturverweisen Prenzel 1993/95, S. 29 ff).

Das Bemühen um Gerechtigkeit ist Bestandteil der *Erziehung zur Demokratie*. Demokratie ist aber kein fester Zustand, in dessen Besitz wir jemals sein könnten. Demokratie beinhaltet vielmehr eine permanente Spannung zwischen unvollkommener Realität und demokratischen Idealen, die ja beide selbst sich auch in steter Veränderung befinden (vgl. Guggenberger 1985, S. 130 ff).

Demokratische Erziehung beruht auf einem Verständnis von Gleichberechtigung, das Gleichheit und Differenz in Beziehung zueinander setzt. Aus dieser Sicht errichtet die polarisierende Denkweise, *entweder* Gleichheit zu realisieren *oder* Differenz zuzulassen, eine falsche Alternative. Gleichheit und Differenz bedingen sich vielmehr wechselseitig: „Gleichheit ist ein Verhältnis, worin Verschiedenes zueinander steht“ (Windelband 1910). Die Verschiedenheit zwischen Menschen, also auch zwischen Schülerinnen und Schülern verkommt zur Hierarchie, wenn sie nicht auf die Basis der Gleichheitsrechte gestellt wird. Und Gleichheit zwischen Menschen wird zur diktatorischen Gleichschaltung, wenn sie nicht die Freiheit zur Entfaltung unseres Reichtums an Differenzen einbezieht.

So könnten Eltern, die gerecht sein wollen, bestimmen, daß die Geschenke für die verschiedenen Kinder hinsichtlich des Kaufpreises gleich, aber hinsichtlich des Alters oder des Geschlechts des Kindes verschieden sein sollen. Vielleicht wählen sie aber noch ein anderes Kriterium und versuchen herauszufinden, welche *unterschiedlichen* Gegenstände sie finden müßten, um die *gleiche* Intensität an *Freude* bei ihren Kindern auszulösen.

Für *Bildungspolitik, Pädagogik und Didaktik* ist festzuhalten, daß wir in jedem besonderen Kontext klären müssen, in welcher Hinsicht Gleichheit gelten und in welcher Hinsicht Freiräume für Differenz eröffnet werden sollen. Dabei stellt sich heraus, daß gerade vielen sich als demokratisch verstehenden Pädagoginnen und Pädagogen die Wertschätzung von Differenz besonders schwer fällt. Denn Demokratie ist in unseren Vorstellungen in allererster Linie mit Gleichheit – in der Pädagogik mit Chancengleichheit – verbunden.

Diese Schwierigkeit des Denkens hat *historische Gründe*. Im Hauptstrom unserer europäischen politischen Geschichte (ich folge hier dem Historiker Otto Dann, 1980) ist der Gedanke menschlicher Unterschiedlichkeit aufs engste *an konservative Vorstellungen gebunden*. Differenzen wurden zur Legitimation ständischer Hierarchien verwendet. Weil Angehörige benachteiligter gesellschaftlicher Gruppierungen anders seien, sei ihre Un-

terordnung und Unterprivilegierung richtig und gut. Andersartigkeit wurde als naturgegeben behauptet, zugleich wurde Erziehung beauftragt, sie herzustellen. Solche hierarchischen Konstruktionen betrafen Frauen, Menschen mit Behinderungen und Angehörige einheimischer Minderheitenkulturen, die meisten Kulturen der Welt und schließlich auch die ganze Arbeiterschaft.

Demokratische Strömungen setzten dem das Gleichheitsideal entgegen. Mit dem Ruf nach Gleichheit sollten die Ungerechtigkeiten abgeschafft werden. So ist erklärlich, daß Gleichheit praktisch mit Demokratie in eins gesetzt wurde.

Doch *ein genauer Blick auf den Begriff der Gleichheit* offenbart (wie Dann 1980 aufzeigt) mehr und anderes: In der alten ständischen Tradition diente Gleichheit der gruppeninternen Identifizierung: Wer gleich war, gehörte zum herrschenden Stand, wer anders war, gehörte nicht dazu. Im Grunde entwickelte sich in der Spur dieser Logik auch der Gleichheitsbegriff der bürgerlichen Gesellschaft: Gleichheit wurde behauptet und gefordert für das männliche Bürgertum; andere Gruppierungen wurden ausgeschlossen und mußten in zähen, bis heute nicht beendeten Kämpfen darum ringen. Wenn Gleichheit eingeräumt wurde, so geschah es im Zeichen der Assimilation: Nur wer sich durch Bildung der herrschenden Denk- und Lebensweise anpaßte, konnte als gleich anerkannt werden.

Die skizzierten Analysen zeigen: Wer Demokratie will, muß einen *Bogen spannen zwischen Gleichheit und Differenz*, denn Gerechtigkeit ist nur zu haben, wenn beide Pole angemessen ausbalanciert werden. Für diese Einsichten gibt es Anknüpfungspunkte in der Tradition der Kritischen Theorie. So sagte Adorno: „Eine emanzipierte Gesellschaft (...) wäre kein Einheitsstaat, sondern die Verwirklichung des Allgemeinen in der Versöhnung der Differenzen. Politik (...) sollte den besseren Zustand aber denken als den, in dem man ohne Angst verschieden sein kann“ (1976, S. 130 f).

In Debatten der heutigen *politischen Philosophie* wird präzisiert: Wenn allen gleichermaßen das Recht auf ihre je verschiedenen Lebensweisen zukommt, verwirklicht sich gerade darin das Gleichheitsprinzip universeller Menschenrechte. Eine ethische Wende der Pluralität favorisierenden Postmoderne wird konstatiert (vgl. Honneth 1992). Darin kommt die Einsicht zum Ausdruck, daß die humane Ethik der Menschenrechte schon im Plädoyer für die Anerkennung von Heterogenität enthalten ist. Wenn *jede* Lebensweise, wie anders auch immer sie wäre, anerkannt werden, existieren soll, dann ist diese Forderung bereits selbst eine Gleichheitsforderung. Sie ist im Wort *jede* enthalten. Hier klingt kritisch die Wendung „postmoderne Beliebigkeit“ an, mit der das Engagement für Pluralität üblicherweise kritisiert wird. Viele der Demokratie verpflichtete Personen befürchten, daß mit dem Eintreten für Heterogenität auch unmenschlichen, faschistischen, rassistischen Positionen Tor und Tür geöffnet würden und keine Kriterien zur Urteilsbildung mehr zur Verfügung stehen würden. Das ist aber ein Fehlschluß: Undemokratisches Denken und Handeln, das sich z. B. gegen Minderheiten richtet, widerspricht der Vielfaltsoption im Kern, da es Heterogenität zerstört! (vgl. Welsch 1987). Für Vielfalt einzutreten, bedeutet darum zugleich *gegen* Antisemitismus, Frauenfeindlichkeit und Behinderten-

feindlichkeit *und* gegen Kinderfeindlichkeit einzutreten. Toleranz wollen heißt Intoleranz verhindern.

2. Gesamtschule in der Spannung von Gleichheit und Differenz

Die Tatsache, daß ein Gesamtschulkongreß, wie der von 1995 in Rödinghausen, sich der Frage nach der Pädagogik der Vielfalt widmet und damit auch die *Frage nach der Differenz in den Blick nimmt*, ist alles andere als selbstverständlich, ja es ist geradezu erstaunlich. Denn Gesamtschulpädagogik hat sich wie keine andere pädagogische Strömung der *Gleichheit* – und zwar der Gleichheit der Chancen – verpflichtet.

Betrachtet man *das demokratische Konzept der Chancengleichheit* genauer, so kristallisieren sich *einige folgenreiche Vorannahmen* heraus: In einem gedanklichen Dreischritt lassen sie sich plakativ folgendermaßen zusammenfassen: 1.) Es ist ungerecht, wenn sich unterschiedlich privilegierte Schichten der Bevölkerung selbst rekrutieren. 2.) Die dieser Ungerechtigkeit entsprechende konservative Ideologie, die wenigen reichen und gebildeten seien begabter, intelligenter, kompetenter, qualifizierter, ist falsch. 3.) Darum sollen die Kinder der ärmeren und bildungsferneren Schichten mit *allen* anderen in *einer* Institution, der *Gesamtschule*, unterrichtet werden.

Eine starke *Traditionslinie der Einheitsschulbewegung* postuliert mit Vehemenz die hohen Fähigkeiten der Kinder unterer Volksschichten: Johannes Tews z. B., Wortführer des Deutschen Lehrervereins zu Anfang des 20. Jahrhunderts, sah sich als Anwalt der geistigen Kräfte im Volk ohne Unterschied der Herkunft. Er vertrat die Partei der von unten kommenden Tüchtigen. Er nannte sein Buch (1916): „Die deutsche Einheitsschule. Freie Bahn dem Tüchtigen“ (1968 und Oppermann 1982).

Die *heutige Bildungsreform* geht einen Schritt weiter. Sie erkennt 50 Jahre später, daß Kinder der unteren Schichten in der Schule soziokulturell benachteiligt sind. Durch „kompensatorische Erziehung“ will sie Chancengleichheit auch für die in der Schulkultur zunächst nicht so tüchtig erscheinenden Kinder realisieren. Bei all diesen Ansätzen gilt als Ziel, die privilegierten Positionen der Gesellschaft aus *allen* Bevölkerungsteilen entsprechend ihren Anteilen an der Gesamtbevölkerung zu rekrutieren (vgl. Jencks 1973). Im Geiste einer so verstandenen, sehr populären Auffassung von Chancengleichheit wäre jene Gesamtschule die beste, die die meisten Kinder aus bildungsferner Herkunft zum Abitur bringt.

Das Ringen darum, benachteiligte Kinder aufsteigen zu lassen, die intellektuellen Potentiale jedes Kindes anzuerkennen und herauszufordern, Anstrengung abzuverlangen, ist in einer der Demokratie verpflichteten Pädagogik unerlässlich. Das Prinzip der Chancengleichheit ist bis heute in der Pädagogik der Demokratie unverzichtbar. Gesamtschulen haben in ihrer Arbeit für Chancengleichheit, als Annäherungen an Demokratie, ihre großen Verdienste (vgl. Tillmann 1990).

Und – das kann nicht alles sein! – Hinzukommen muß eine Aufmerksamkeit für das Nichtgesagte des Gesagten des Prinzips der Chancengleichheit. Rückblickend läßt sich erkennen, daß Ansätze der demokratischen Bil-

dungsentwicklung der BRD in einigen zentralen Argumenten *der Logik der Legitimation von Hierarchie verhaftet* bleiben (vgl. Prengel 1993/95, S. 22-25; vgl. auch Schlömerkemper 1986). Vergewärtigen wir uns: Hierarchische Ungleichheit wird in modernen Gesellschaften begründet mit dem Argument: Wenn Du weniger begabt, weniger qualifiziert bist, ist es gerecht, daß Du untergeordnet und schlechter bezahlt wirst.

Der Anspruch auf Gleichheit der Chancen wird dagegen begründet mit dem Argument: Die Kinder der armen Schichten, die begabt sind und qualifiziert werden, sollen gerechterweise in die übergeordneten und gut bezahlten Positionen kommen können. In der Logik der Chancengleichheit bleibt unberücksichtigt, welches Verhältnis die Pädagogik zu der Mehrheit jener anderen hat, *die den Einstieg oder Aufstieg in privilegierte gesellschaftliche Bereiche nicht erreichen*. Wird deren Lebenslauf unbewußt als mißlungen interpretiert und/oder reagieren Lehrerinnen und Lehrer darauf mit Gefühlen des Mißerfolgs, der Scham und der Schuld?

Die Analysen der Chancengleichheit nach Jencks und Bourdieu/Passeron verdeutlichen seit Jahren, *daß selbst die beste Bildung für alle keine Gleichheit der Lebenschancen herstellen kann*, solange es gesellschaftlich nur eine kleine Schicht mit guten Lebensbedingungen und eine Mehrheit mit schlecht bezahlten Arbeitsplätzen bzw. Arbeitslosigkeit gibt; und dies hängt nicht vom Bildungsbereich ab. Eine demokratische Pädagogik kann darum mit Blick auf die sozio-ökonomische Ebene nur fordern, daß allen *eine soziale Grundsicherung* gewährt wird, daß durch Arbeitszeitverkürzung die vorhandene Arbeit gerechter verteilt wird usw. Und zwar muß sie dies tun, weil Pädagogik drauf angewiesen ist, Kindern und Jugendlichen ihre Lebensperspektiven wenigstens andeuten zu können.

Allerdings zielt die Forderung nach sozialer Grundsicherung für alle auf einen Bereich, der *mit pädagogischem Instrumentarium nicht direkt beeinflussbar* ist: den der Ökonomie. Aber die Pädagogik muß und kann bestimmen, wie sie in ihren ureigensten Einflusssphären eine pädagogische Sphäre der Gerechtigkeit (vgl. Walzer 1992) verwirklichen will. Mit dem Verweis auf die Macht gesellschaftlicher und ökonomischer Strukturen kann die Pädagogik sich nicht der Aufgabe entziehen zu bestimmen, was Demokratie in ihrem gesellschaftlichen Teilbereich, innerhalb der Erziehung, innerhalb der Schulpädagogik ausmachen soll.

Die heutige Gesamtschulpädagogik heute hat sowohl im Primarbereich als auch in den Sekundarbereichen *neue Lösungen für diese zentrale Aufgabe hervorgebracht*. Sie will mehr als Chancengleichheit für Übergänge ins hierarchisch gegliederte Schul-, Ausbildungs- und Berufswesen. Hartnäckig behält sie das Ziel der Chancengleichheit bei und geht zugleich darüber hinaus. Indem sie die gegenwärtige Lebenszeit und Lebenswelt ihrer Kinder und Jugendlichen demokratisch gestaltet, hat sie das Spannungsverhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit neu bestimmt und ausbalanciert.

Gesamtschulen des Primar- und Sekundarschulalters stellen als die grundlegende Basis der Gleichheit *eine Institution, einen Lernort* bereit. Und gerade indem die Gesamtschulen (einschließlich der Grundschulen) wie keine andere Institution der Gesellschaft Angehörige aller Gruppierungen und

Schichten an einem Ort zusammenführen, ermöglichen sie, daß die Verschiedenen *einen Raum teilen, einander kennenlernen, voneinander wissen.*

Die Lernwerkstätten des Rödinghauser Kongresses belegen einmal mehr: *Auf der Basis der Gleichheit erfährt Individualität im Alltag der Gesamtschule hohe Wertschätzung, Differenzen werden als Reichtum erkannt.* Nichts wäre falscher, als in dieser Betonung individueller Differenzen kindlicher Weltdeutungen und Lernstile einen Rückfall in alte ständischen Formen von Differenzierungen zu sehen. Ständische Differenzierung bedeutet ja konservativ-hierarchische Differenzierung, Einordnung in eine Rangfolge und statische Fixierung auf diese Positionen aus Oben und Unten.

Im Gegensatz dazu habe ich den Differenzbegriff, der die Gesamtschulpädagogik und die gegenwärtige innovative Grundschulpädagogik bestimmt, als *demokratischen Differenzbegriff* bezeichnet (Prengel 1993/1995). Hier ist noch einmal zu betonen, daß die demokratische Auffassung von Differenz der heutigen Gesamtschulpädagogik nicht mit einer konservativen Vorstellung von menschlicher Ungleichheit zu verwechseln ist. Es geht keineswegs um biologische, als unveränderlich gedachte verschiedene Wesens- oder Begabungsmerkmale von Schülern.

Differenz zwischen Einzelpersonen oder Kulturen, auch die zwischen den Geschlechtern, ist aus meiner Sicht immer im Sozialisationsprozeß *entwickelte, gesellschaftlich bedingte, historisch gewordene Differenz.* Das gilt auch für alle körperlichen Unterschiede. Wir wissen, daß Körpererfahrungen, wie beispielsweise Gehörlosigkeit, oder, um andere Beispiele zu nennen, die Pubertät, die Geburt, die weibliche und männliche Sexualität, das Hungrig-Sein und die Art des Essens stets auch kulturell unterschiedlich konstruierte Erfahrungen sind, die sich mit gesellschaftlichem Wandel verändern.

Für die Entwicklung einer demokratischen Differenzkonzeption in der Pädagogik sind vor allem *zwei Kriterien ausschlaggebend:* Zum einen ist demokratische Differenz nur möglich auf der Basis von Gleichheitsrechten, sie wendet sich damit gerade gegen Hierarchien, gegen Diskriminierung und Ausbeutung. Zum anderen ermöglicht demokratische Differenz Prozesse von Entwicklung, Austausch und Veränderung, sie wendet sich damit gegen alle statisch-fixierenden Zuordnungen und Einheitsleitbilder sowie gegen Separatismus. In der Gesamtschulpädagogik erleben wir heute eine besondere Form der demokratischen Wertschätzung von Differenz. Sie löst alte demokratische Gleichheitsideale auf neue Weise ein. Wenn, wie gesagt, die Bildungsreform – und in gewisser Weise verfolgte auch die Einheitschule der DDR dieses Ziel (vgl. Zymek 1995) – die überkommenen ständischen Zugangsbeschränkungen abschaffen und jedem Kind durch Förderung die Chance geben wollte, in der homogenen Jahrgangsklasse mitzukommen, so gibt die innovative Gesamtschulpädagogik jedem Kind die Chance, in seinem individuellen Lernprozeß ernstgenommen und – unabhängig von seiner Leistungsfähigkeit – als gleichberechtigt in einer heterogenen Kindergruppe anerkannt zu werden (vgl. Schlömerkemper 1989, Ratzki 1992).

Eine Pädagogik, die Kindern die selbstbestimmte Aneignung des Wissens ohne Entwertung der „Lernschwachen“ ermöglichen will, ist demokratische

politische Bildung. Lehrerinnen und Lehrer leisten eine gesellschaftlich wirksame, wertvolle *Integrationsarbeit*, indem sie Kindern aus allen Gruppierungen der Bevölkerung die Erfahrung von Zugehörigkeit und Gemeinsamkeit ermöglichen.

Zu betonen ist, daß ich nicht von einem theoretischen Konstrukt, sondern von einer sehr konkreten, an zahlreichen Orten schon alltäglich gelebten Utopie spreche. Zugute kommen ihr die reichhaltigen Vorschläge der internationalen Reformpädagogik und der Reformpädagogik aus dem ersten Drittel des Jahrhunderts. Ich nenne die so entstehende Pädagogik der einen Schule für alle Kinder eine „Pädagogik der Vielfalt“. So wird im 20. Jahrhundert aus der Einheitsschule die „einheitliche Vielfaltschule“.

3. Elemente einer Pädagogik der Vielfalt in der Gesamtschule

„Vielfalt Wertschätzen“ ist eine Haltung mit tiefgreifenden Auswirkungen auf allen Ebenen pädagogischen Denkens, Forschens und Handelns, von der Mikroebene der Schulklasse bis hin zu den globalen Beziehungen zwischen verschiedenen Kulturen. Sie soll nun in fünf Schwerpunkten der Gesamtschulpädagogik konkretisiert werden:

(1.) Selbstachtung und Anerkennung der anderen

„Ich bin nicht Du und ich weiß Dich nicht“ (vgl. Moeller 1986) – so läßt sich eine Haltung beschreiben, die Ausgangspunkt aller Pädagogik der Vielfalt ist. Wir gehen aus von der Getrenntheit und Heterogenität aller einzelnen, die sich in den je einzigartigen, unwiederholbaren Lebensgeschichten in ihren sozialen und kulturellen Kontexten herausgestaltet. Die *Achtung vor der Einzelpersönlichkeit* der Kinder und Jugendlichen ist ein Prinzip, das Parteilichkeit der Lehrenden für die einzelnen begründet und als zentrales Bildungsziel auch den Lernenden vermittelt werden soll. Anerkennung der Einzelpersönlichkeit kann Selbstachtung, liebevolle Selbstwahrnehmung, Fähigkeit zur Artikulation der eigenen Erfahrung und des eigenen Willens und zum Handeln im eigenen Interesse bewirken. Das Bildungsziel der Selbstachtung gilt für jede, für jeden, gilt darum immer für mich und für die anderen. Selbstachtung und Anerkennung der Anderen gehen hervor aus der Haltung des Respekts, die das gleiche Recht auf Lebensglück für die Verschiedenen gelten läßt. Sowohl der Bereitschaft zur Selbstentwertung und Selbstunterwerfung als auch zur Überheblichkeit, Unterdrückung und Gewalt gegen andere steht dieses Prinzip entgegen (vgl. Prengel 1995, S. 184 ff).

Gesamtschule als Schule der Vielfalt gibt jedem Anerkennung als Person, unabhängig vom schulischen Leistungsstand und von der Berufsperspektive. Solche egalitäre humane Anerkennung darf nicht verwechselt werden mit affirmativer manipulierender Anerkennung bestehender Zustände. Die Auswirkungen dieses Bildungsziels für Kinder und Jugendliche können sehr verschieden sein. Angesichts der vorherrschenden Mädchensozialisation legt es Mädchen Selbstachtung nahe wie auch die Möglichkeit, sich von anderen abzugrenzen, also auch sich gegen Übergriffe zu wehren. Angesichts der vorherrschenden Jungensozialisation legt es Jungen nahe, die Grenzen anderer anzuerkennen. Der Respekt vor den kulturell und subkulturell be-

dingten Differenzen der einzelnen bedeutet den Abbau ethnozentrischer bzw. rassistischer Diskriminierung sowie des bei diskriminierten Gruppen verbreiteten Selbsthasses.

Lehrende wie Lernende können daran arbeiten, den Schwerpunkt ihrer Wahrnehmung auf sich selbst zu richten, die eigenen, in sich ja äußerst heterogenen Emotionen und Wünsche zu kennen. Den eigenen Willen zu formulieren, richtet sich dabei nicht gegen den anderen, sondern gibt ihm Klarheit! Für sich selbst einzustehen und andere zu respektieren ist kein Gegensatz! Die demokratische Utopie der universellen Menschenrechte kann im Schulalltag jedes einzelnen Kindes reale Gestalt annehmen.

(2.) Kollektive Zugehörigkeiten in ihren Ambivalenzen verstehen

In der Achtung des Individuums ist das achtsame Verstehen der Mentalitäten der einzelnen als aus ihren kollektiven kulturellen bzw. geschlechtsspezifischen Zugehörigkeiten hervorgegangene enthalten. Schülerinnen und Schüler haben sowohl ihre uns sympathischen, produktiven Seiten als auch ihr Verharren in mentalen Hierarchien und gewalttätigen Hackordnungen in ihren kulturellen Herkunftsmilieus gelernt. Das erkennende Verstehen von kulturell gewordenen kollektiven Differenzen ist aber nicht zu verwechseln mit affirmativem Verstehen. Grenzen setzende Regeln und Rituale sind konstitutiver Bestandteil von Pädagogik der Vielfalt. Denn Grenzen verletzend, verbale und tätliche Übergriffe engen Heterogenität ein und zerstören Vielfalt.

Gerade in einer Freiräume lassenden, offenen Arbeit kommen natürlich auch die zerstörten und zerstörerischen Anteile, die Verwahrlosungen und Verwüstungen der kindliche Psyche recht ungeschminkt zum Vorschein, so daß haltende und begrenzende Strukturen gerade hier unverzichtbar sind. Die Grundregel der Freien Arbeit ist – übrigens seit 100 Jahren: Keiner darf gestört werden. Eine aktuelle Neuinterpretation dieser Grundregel heißt zum Beispiel: „Schweigestein“ – wenn Schülerinnen während der Freiarbeit nicht angesprochen werden wollen, legen sie zum Zeichen einen Schweigestein vor sich auf den Tisch (vgl. Hemme-Kreutter 1994). Die Lernwerkstatt „Kummerlöser“ einer Wiesbadener Gesamtschule stellt weitere, ganz andere Rituale vor, die helfen, das Miteinander der Verschiedenen zu realisieren: Im Kreisgespräch hat jede/jeder als Redender im Mittelpunkt zu stehen und beachtet zu werden – ebenso wie die Aufgabe, anderen zuzuhören und sie zu beachten. Pädagogik der Vielfalt lebt von vielfältigen sozialen Erfindungen, die immer wieder situationsentsprechend im Klassen- und Schulleben neu hervorgebracht werden.

(3.) Regeln und Rituale setzen Grenzen

Viele Gesamtschulen, denen es gelingt ein gutes Schulklima zu realisieren, haben ein Geflecht aus Regeln und Ritualen kreiert. Verbale und tätliche Übergriffe werden nicht gleichgültig geduldet, sondern Konflikte werden im Schulleben ritualisiert, kanalisiert, ausgetragen (vgl. Riegel 1994). Es ist wichtig, daß gewalttätige Regungen, die ja selbstverständlich zur innerpsychischen Heterogenität gehören, nicht schlicht unterdrückt, sondern wahrgenommen und artikuliert werden können – aber so, daß sie keinem anderen schaden.

(4.) Didaktik der Vielfalt

Das 19. Jahrhundert hat jene soziale Erfindung kultiviert, die schließlich erst in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts umfassend durchgesetzt worden ist (Feige 1994), und die die eigentliche Zielscheibe der Schulkritik der Pädagogik der Vielfalt darstellt: der für eine fiktive Mitte geplante, mit einer normal verteilten Notenskala bewertende, gleichschrittige, lehrergelenkte Unterricht. Dieser sogenannten „homogenen Jahrgangsklasse“ entspricht das gesellschaftlich vorherrschende Bild von Schule in Ost und West. Von Paderborn bis Potsdam, von Kassel bis Köthen: Überall habe ich schon die Erfahrung gemacht, daß ich einen der Filme aus der Laborschule, aus Volmarshausen oder aus Gievenbeck gezeigt habe, und Studierende der Erziehungswissenschaft reagierten mit dem Satz „Aber in der Praxis geht das nicht“.

Ariane Garlichs (1991) und Wulf Wallrabenstein (1991) – um nur zwei Namen zu nennen – haben die heterogene Schulklassse in ihren Büchern zum offenen Unterricht dargestellt und begründet. Offen sein für Heterogenität der Schülerinnen und Schüler, heißt, Schule neu denken und erleben, heißt oft, gegen Mehrheiten in Kollegium und Elternschaft recht allein dazustehen, und heißt, 100 Jahre alten, umfassend erprobten und erforschten pädagogischen Grundsätzen zu folgen. Offener Unterricht ist gar nicht so offen. Dieser Unterricht ist anders strukturiert! Er stellt höchste Leistungsansprüche an die Schülerinnen und Schüler. Sie müssen zum Beispiel in der Form individuell entscheiden, was sie arbeiten, selbständig die Arbeit durchhalten und abschließen, schließlich auch aufräumen und – wie gesagt – soziale Regeln einhalten.

Pädagogik der Vielfalt beinhaltet natürlich mehr als Freiarbeit, sie ist im Kern undogmatisch und umfaßt auch Phasen der frontalen Belehrung und Demonstration, Phasen des Übens und Paukens, Phasen des gelenkten Gesprächs, des Kreisgesprächs, der Diskussion, Exkursionen, Projekte und Epochen, ebenso wie forschende Einzelklausur in der Bibliothek und Schülervorträge. Oft hört man die Meinung, der Unterricht mit heterogenen Gruppen sei für Lehrer schwieriger und anstrengender als die Führung gleichschrittigen Lernens. Aber das Gegenteil ist der Fall: Lehrkräfte, die Heterogenität beachten, arbeiten mit der Energie der Kinder (vgl. Deppe-Wolfinger/Prengel/Reiser 1990), sie haben es weniger nötig, gegen die Kinder anzutönen und anzupressen. Die neue anspruchsvolle Aufgabe heißt, herauszufinden, wann es richtig ist, einen Schüler mit Nachdruck zu fordern, ihm bestimmte Schritte abzuverlangen, und wann es richtig ist, einfach zuzulassen, was sich von selbst einstellt aus Neugierde auf die Welt, aus Wissensdurst und Könnenslust.

(5.) Für Leistungen in ihren heterogenen Qualitäten achtsam sein

Aus der Sicht der Pädagogik der Vielfalt ist binnendifferenzierender Unterricht der leistungsorientierte Unterricht. Durch innere Differenzierung können die je verschiedenen kognitiven Ausgangslagen der Lernenden mit den Lernanforderungen und Lernhilfen optimal zur „Passung“ gebracht werden. Innere Differenzierung ist in diesem Punkt allen Modellen der äußeren Differenzierung überlegen – das belegen vor allem die Forschungen zur Integration behinderter Schüler (vgl. Wocken 1990).

Dabei kann innere Differenzierung darauf verzichten, gute und schlechte Schüler erst zu „konstruieren“. Es ist normal, daß jeder bestimmte Dinge (was immer es sei) kann und anderes eben nicht kann. Das ist kein Anlaß für Bedauern oder für Höherbewertungen. Bedauerlich wäre es lediglich, wenn Schüler dauernd offensichtlich hinter ihren Möglichkeiten zurückblieben – das wäre eine zu bearbeitende Störung.

Integrationsklassen sind die heterogenen Lerngruppen par excellence, und alle empirischen Forschungen belegen gute Leistungsentwicklungen. Die binnen-differenzierendem Unterricht entsprechenden Formen der Leistungsbewertung sind natürlich die genauen Beschreibungen dessen, was man kann, und das bedeutet zugleich, daß die derzeitige Leistungsgrenze auch benannt wird. Eine solche Beschreibung kann z.B. im Falle eines schwerbehinderten Kindes Aussagen wie die folgende enthalten: „Claudia kann riechen, schmecken, Blickkontakt aufnehmen, vertraute Personen wiedererkennen und anlächeln, weinen und sich trösten lassen ...“ Das Beispiel zeigt: Auch der unfähigste Mensch kann in seinen Fähigkeiten genau beschrieben werden. Als ein anderes Beispiel sind hier Diktatbewertungen zu nennen. Warum schreiben wir etwa „10 Fehler“ und nicht „10 Wörter falsch, 20 Wörter richtig?“ Die eng mit der pädagogischen Fiktion der homogenen Jahrgangsklasse verbundene psychologische Fiktion des homogenen Entwicklungsalters, an dem alle Kinder gemessen werden, spielt bei diesem erweiterten Leistungsbegriff nur noch eine untergeordnete Rolle.

Was inzwischen bundesweit allen Kindern der 1. und 2. Grundschulklassen recht und billig ist, sollte auch für die höheren Schulstufen zur Selbstverständlichkeit werden: die Leistungsbewertung durch von Lehrenden und Lernenden erstellte Zertifikate, die genau darüber informieren, über welche Qualifikationen ein Mensch verfügt und wo seine Grenzen zur Zeit liegen (vgl. z.B. Bambach 1994). Das schließt Vergleiche nicht aus, und es gehört auch dazu, daß Jugendliche verzweifelt sein können über ihre Grenzen und lernen müssen, sie zu akzeptieren, wenn sie nicht darüber hinaus gelangen können. Gerade dann haben Lehrerinnen und Lehrer die Aufgabe, zu den Schülerinnen und Schülern zu halten, ihnen Halt und Anerkennung als Person zu geben, damit sie mehr Kraft haben, Trauerarbeit zu leisten und die Krise, die Selbsterkenntnis oft mit sich bringt, durchzustehen und zu neuen Perspektiven zu finden.

4. Schluß

Aus pädagogischer Sicht ist eine Schule, die aufgrund ihrer institutionellen Struktur systematisch einen Teil ihrer Schüler zu „schlechten“ Schülern erklärt, eine Schande. Und dies um so mehr, als der an der Fiktion des Jahrgangsdurchschnitts orientierte Unterricht seinen schlechten Schülern ein wirklich passendes Lernangebot vorenthält. Herbert Hagstedt (1995) stellt in seinem Aufsatz „Kinder mit Lehrfunktionen“ internationale empirische Erhebungen und Schulversuche vor, die endlich auch im Sekundarbereich von den Vorteilen der alten pädagogischen Tradition altersgemischter Gruppen profitieren. Das Schulmodell der vielfältigen Lehr-Lern-Beziehungen lebt von der Ungleichheit der Kinder. Es optimiert ihre Lernleistungen. Hagstedt spricht

von einer pädagogischen Revolution. Pädagogik der Vielfalt als bewußte und gewollte Arbeit mit heterogenen Lerngemeinschaften birgt noch viele unbekannte Möglichkeiten in sich. Sie heben die überkommene herrschende Schulordnung auf, die strukturell so vielen Jugendlichen die Freude am Lernen zerstört. Gesamtschule als Schule der Vielfalt steht schon mit einem Fuß in dieser Schulrevolution, die so kostbar ist, weil jede Lehrerin und jeder Lehrer sie jederzeit in jeder eigenen Klasse in kleinen Schritten beginnen kann.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: *Minima Moralia*. Frankfurt 1976
- Bambach, Heide: *Ermutigungen. Nicht Zensuren. Ein Plädoyer in Beispielen*. Lengwil 1994
- Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean-Claude: *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart 1971
- Dann, Otto: *Gleichheit und Gleichberechtigung. Das Gleichheitspostulat in der alt-europäischen Tradition und in Deutschland bis zum ausgehenden 19. Jahrhundert*. Berlin 1980
- Deppe-Wolfinger, Helga / Annedore Prengel / Helmut Reiser: *Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik 1976-1988*. München 1990
- Feige, Bernd: *Schulklasse*. In: Rudolf W. Keck und Uwe Sandfuchs (Hg.): *Wörterbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn 1994, S. 288-289
- Furck, Carl-Ludwig: „Reißt die trennenden Schranken nieder!“ Zur Auseinandersetzung um die Dauer der Grundschulzeit. In: Rösner, Ernst: *Sechsjährige Grundschule*, Essen 1994, S. 45-69
- Garlichs, Ariane: *Alltag im offenen Unterricht*. Frankfurt 1991
- Guggenberger, Bernd: *Demokratietheorie*. In: Dieter Nohlen (Hg.): *Pipers Wörterbuch zur Politik*. Bd. 1. München/Zürich 1985, S. 130-140
- Hagstedt, Herbert: *Kinder mit Lehrfunktionen*. In: *Die Grundschulzeitschrift*. 84, 1995, 9, S. 16-19
- Hinz, Andreas: *Heterogenität in der Schule*. Hamburg 1994
- Hemme-Kreutter, Marion: *Soziale Erfindungen in Schulklassen*. Ms. Marburg 1994
- Herberger, Maximilian / Ulfried Neumann / Helmut Rüssmann (Hg.): *Generalisierung und Individualisierung im Rechtsdenken*. Stuttgart 1992
- Honneth, Axel: *Das Andere der Gerechtigkeit. Habermas und die ethische Herausforderung der Postmoderne*. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*. 1994, 2, S. 195-220
- Jencks, Christopher: *Chancengleichheit*. Reinbek 1973
- Klafki, Wolfgang: *Integrierte Gesamtschule – Eine notwendiger Schulversuch* (zuerst 1968). In: *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* (Hg.): *Konturen moderner Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Ein Quellenband 1965-1990*. Bad Homburg 1990, S. 131-174
- Lenk, Hans: *Interpretationskonstrukte. Zur Kritik der interpretatorischen Vernunft*. Frankfurt 1993
- Moeller, Michael Lukas: *Die Liebe ist das Kind der Freiheit*. Reinbek 1986
- Nagl-Docekal, Helga und Herlinde Studer (Hg.): *Jenseits der Geschlechtermoral. Beiträge zur Feministischen Ethik*. Frankfurt 1995
- Nunner-Winkler, Gertrud (Hg.): *Chancengleichheit und individuelle Förderung*. Stuttgart 1971
- Oswald, Hans: *Sozialisation in der Schule*. In: Müller, Detlef (Hg.): *Pädagogik – Erziehungswissenschaft – Bildung. Eine Einführung in das Studium*. Köln/Weimar/Wien 1994
- Oppermann, Detlef: *Gesellschaftsreform und Einheitsschulgedanke*. 2 Bd. Frankfurt a. M. 1982

- Pekrun, Reinhard / Helmut Fend (Hg): Schule und Persönlichkeitsentwicklung – Ein Resümee der Längsschnittforschung. Stuttgart 1991
- Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen 1993, 2. Aufl. 1995
- Preuß-Lausitz, Ulf: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim und Basel 1993
- Ratzki, Anne: Integration und Differenzierung. In: Annegret Sloot und Uwe Nordhoff (Hg.): Eine Schule für alle Kinder. Soltau 1992, S. 90-104
- Riegel, Enja: Rituale. Oder: Die Kultur des Zusammenlebens. In: Pädagogik. 1994, 1, S. 6-9
- Rolff, Hans-Günter: Chancengleichheit. In: Dieter Lenzen (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Stuttgart 1983, S. 361-364
- Sandfuchs, Uwe: Geschichte der Grundschule. In: Becker, Hans-Rudolf und Benack, Jürgen (Hg.): Taschenbuch Grundschule. Baltmannsweiler 1993, S. 3-13
- Schlömerkemper, Jörg: Bildung für alle. Über das Verhältnis von Egalität und Bildung. In: Die Deutsche Schule. 78, 1986, 4, S. 405-416
- Schlömerkemper, Jörg: Pädagogische Integration. Über einen schwierigen Leitbegriff pädagogischen Handelns. In: Die Deutsche Schule. 81, 1989, 3, S. 316-329
- Sienknecht, Helmut: Die Einheitsschule, geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Problematik. Weinheim/ Berlin/ Basel 1968
- Tenorth, Heinz-Elmar: „Alle alles zu lehren“ – Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt 1994
- Tews, Johannes: Die deutsche Einheitsschule. Freie Bahn jedem Tüchtigen. Leipzig 1916
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Zwanzig Jahre Gesamtschulentwicklung. Ein Bericht über Erfahrungen, Erfolge und Enttäuschungen (zuerst 1986). In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.): Konturen moderner Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Ein Quellenband zur bundesdeutschen Schulreform 1965-1990. Bad Homburg 1990, S. 318-328
- Wallrabenstein, Wulf: Offene Schule – Offener Unterricht. Reinbek 1991
- Walzer, Michael: Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit. Frankfurt/M. 1992
- Weiland, Dieter: Differenzierung und gemeinsames Lernen. In: Die Deutsche Schule. 1989, 3, S. 297-306
- Welsch, Wolfgang: Unsere postmoderne Moderne. Weinheim 1987
- Windelband, Wilhelm: Über Gleichheit und Identität. Heidelberg 1910
- Wocken, Hans: Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In: Gehrman / Hüwe (Hg.): Forschungsprofile der Integration von Behinderten. Essen 1993, S. 86-106
- Wocken, Hans: Schulleistungen in heterogenen Lerngruppen. in: Eberwein, Hans (Hg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim und Basel 1990, S. 225-260
- Zymek, Bernd: Von „Landeiern“ und Lateinklassen für Pastoren-Kinder. Hinter der sozialistischen Einheitsschule verbarg sich ein hochdifferenziertes Schulsystem. In: Frankfurter Rundschau 6. 4. 1995

Annedore Prenzel, geb. 1944, Dr. phil., Professorin für Erziehungswissenschaft am Institut für Grundschulpädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle
 Anschrift: Lohmannstr. 23, 06366 Köthen (privat: Im Bogen 15 c, 14471 Potsdam)